



A omnilateralidade e a politecnia na educação profissional integrada ao Ensino Médio

*Omnilaterality and polytechnics in professional education
integrated to High School.*

*Omnilateralidad y politécnica en la educación profesional
integrada al Secundario.*

Anderson Claytom Ferreira Brettas¹
Michele Fuzatto de Oliveira Terra²
Paulo Henrique Terra³

Resumo: A história da Educação Profissional é complexa e composta por diversos elementos que levam a uma reflexão dialética acerca da realidade voltada para as relações de trabalho. O artigo pretende realizar uma análise do percurso histórico da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio (EPIEM) no Brasil, destacando os pontos de resistência e de opressão. O objetivo é promover uma reflexão acerca da Formação Integral, com vistas às relações entre Trabalho e Educação, e analisar as contribuições das concepções de omnilateralidade e politecnia para a superação da dualidade histórica existente no currículo educacional brasileiro. Ainda nos dias de hoje, este sistema encontra-se numa crise identitária, sendo a mais recente reforma do Ensino Médio, materializada na forma da Lei nº 13.415/2017, responsável pela nova fragmentação do currículo do Ensino Médio. Essa legislação consubstancia o conhecimento as lógicas de mercado e vem na contramão de um modelo de escolarização democrática proposta por diversos intelectuais ao longo da história. O estudo tem como aporte

1. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor, Sociólogo e Historiador - Instituto Federal do Triângulo Mineiro, IFTM. Email: andersonbrettas@iftm.edu.br.

2. Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). Professora de Química, Física e Matemática do Centro Estadual de Educação Paula Souza, CEETEPS. Email: michele.terra@etec.sp.gov.br.

3. Mestre em Alimentos pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). Professor de Química e Física-Centro Estadual de Educação Paula Souza, CEETEPS. Email: paulo.terra2@etec.sp.gov.br.

teórico obras de autores como Dante Moura (2007; 2013; 2021), Dermeval Saviani (2007; 2012; 2013), Karl Marx e Friedrich Engels (1998; 2011), Mario Manacorda (2010) e Marise Ramos (2008; 2017). Dessa forma, espera-se, com este trabalho, promover outras reflexões sobre a EPIEM, que é uma modalidade com potencial de proporcionar uma Formação Integral e plena aos estudantes, além de colaborar com os debates que buscam promover um ensino mais igualitário, laico, gratuito e de qualidade para todos.

Palavras-chave: Ensino Médio. Educação integrada. Omnilateralidade. Politecnicia. Lei nº 13.415/2017.

Abstract: The history of Professional Education is complex and composed of several elements that lead to a dialectical reflection on the reality focused on work relationships. The article intends to carry out an analysis of the historical path of Professional Education integrated into Secondary Education (EPIEM) in Brazil, highlighting the points of resistance and oppression. The objective is to promote reflection on comprehensive training, with a view to the relationship between work and education, and to analyze the contributions of the concepts of omnilaterality and polytechnics to overcoming the historical duality existing in the Brazilian educational curriculum. Even today, this system finds itself in an identity crisis, with the most recent reform of secondary education, materialized in the form of Law nº 13,415/2017, responsible for the new fragmentation of the secondary education curriculum. This legislation substantiates knowledge with market logic and goes against a model of democratic schooling proposed by several intellectuals throughout history. The study has as its theoretical contribution works by authors such as Dante Moura (2007; 2013; 2021), Dermeval Saviani (2007; 2012; 2013), Karl Marx and Friedrich Engels (1998; 2011), Mario Manacorda (2010) and Marise Ramos (2008; 2017). In this way, it is hoped, with this work, to promote greater reflections on EPIEM, which is a modality with the potential to provide comprehensive and complete training to students, in addition to collaborating with debates that seek to promote a more egalitarian, secular, free and quality for everyone.

Keywords: High school. Integrated education. Omnilaterality. Polytechnic. Law nº 13.415/2017.

Resumen: La historia de la Educación Profesional es compleja y está compuesta por varios elementos que conducen a una reflexión dialéctica sobre la realidad centrada en las relaciones laborales. El artículo pretende realizar un análisis del recorrido histórico de la Educación Profesional integrada en la Educación Secundaria (EPIEM) en Brasil, destacando los puntos de resistencia y opresión. El objetivo es promover la reflexión sobre la formación integral, con miras a la relación entre trabajo y educación, y analizar las contribuciones de los conceptos de omnilateralidad y politécnico para la superación de la dualidad histórica existente en el currículo educativo brasileño. Incluso hoy, este sistema se encuentra en una crisis de identidad, con la más reciente reforma de la educación secundaria, materializada en la Ley nº 13.415/2017, responsable de la nueva fragmentación del currículo de la educación secundaria. Esta legislación fundamenta el conocimiento en la lógica del mercado y va en contra de un modelo de escolarización democrática propuesto por varios intelectuales a lo largo de la historia. El estudio tiene como aporte teórico obras de autores como Dante Moura (2007; 2013; 2021), Dermeval Saviani (2007; 2012; 2013), Karl Marx y Friedrich Engels (1998; 2011), Mario Manacorda (2010) y Marise Ramos (2008; 2017). De esta manera, se espera, con este trabajo, promover mayores reflexiones sobre EPIEM, que es una modalidad con el potencial de brindar una formación integral y completa a los estudiantes, además de colaborar con debates que buscan promover una sociedad más igualitaria y laica. , gratis y de calidad para todos.

Palabras clave: Secundaria. Educación integrada. Omnilateralidad. Politécnico. Ley N° 13.415/2017.

1 Considerações iniciais

A história da Educação Profissional é complexa e composta por diversos elementos que levam a uma reflexão dialéctica acerca da realidade voltada para as relações de trabalho. Foram várias décadas de discussão até que se criasse a modalidade Educação Profissional integrada ao Ensino Médio (EPIEM). Essa modalidade trouxe a possibilidade da construção teórico-prática e a noção de uma Educação por Competência nos currículos, com o propósito de preparar os indivíduos para a compreensão de conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e culturais.

No entanto, embora o Ministério da Educação (MEC) reconheça a forma integrada como um curso único, o que ainda se tem na prática é um currículo fragmentado. Essa dualidade entre a educação para o trabalho e a educação intelectual promove uma sociedade com formação unilateral, em que o indivíduo se torna interdependente e pouco capaz de entender o próprio meio social. Nesse contexto, o sistema de ensino brasileiro ainda permanece na busca de uma formação omnilateral⁴ e politécnica⁵.

Um dos fatores que contribui de forma significativa para a permanente fragmentação no currículo escolar é a existência de um sistema capitalista que há anos é representado pela extrema desigualdade socioeconômica, pela luta entre classes sociais e a existência de um sistema educacional carente de políticas públicas no âmbito da EPIEM. Com base nesses fatores, é inegável a pouca eficácia do governo brasileiro em articular políticas públicas de maneira positiva para promover uma Formação Integral para todos.

A importância da Formação Integral para a sociedade é justificada pela necessidade de inserir os jovens nas atividades sociais, elevando-os a um certo grau de maturidade e capacidade intelectual, que lhes permita autonomia. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é promover algumas reflexões acerca da EPIEM e compreender algumas concepções filosóficas que contribuem para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e integradora, na qual se faz presente uma educação omnilateral de ensino politécnico. Assim, para se avançar no caminho da utopia desejada, são necessárias novas políticas públicas e maiores investimentos pelo Governo Federal na área da EPIEM, que promovam uma educação direcionada para a formação de seres humanos emancipados, autônomos, críticos e com consciência do meio social.

A confecção deste artigo se deu com base na metodologia de Revisão Bibliográfica com abordagem qualitativa, realizada com base em artigos e livros relativos aos assuntos em estudo. Como aporte teórico serão utilizadas obras de autores como Dante Moura, Dermeval Saviani, Karl Marx e Friedrich Engels, Mario Manacorda e Marise Ramos.

4. “Embora não haja em Marx uma definição precisa do conceito de omnilateralidade, é verdade que o autor a ela se refere sempre como a ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista. Essa ruptura deve ser ampla e radical, isto é, deve atingir uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, portanto, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc. Essa ruptura não implica, todavia, a compreensão de uma formação de indivíduos geniais, mas, antes, de homens que se afirmam historicamente, que se reconhecem mutuamente em sua liberdade e submetem as relações sociais a um controle coletivo, que superam a separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, superam a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa” (Pereira; Lima, 2008, p. 285-286).

5. “A noção de politécnica postula uma formação que a partir do próprio trabalho social desenvolva a compreensão das bases de organização do trabalho em nossa sociedade. Trata-se da possibilidade de formar profissionais em um processo em que se aprende praticando, mas, ao praticar, se compreendem os princípios científicos que estão direta e indiretamente na base desta forma de organizar o trabalho na sociedade. Implica ainda que o processo de trabalho desenvolva em uma unidade indissolúvel os aspectos manuais e intelectuais, pois são características do trabalho humano. A separação dessas funções é um produto histórico-social e não é absoluta, mas relativa (Saviani, 2003; EPSJV, 2005; Ramos, s.d. *apud* Pereira; Lima, 2008, p. 285-286).

2 A omnilateralidade e a politecnia no Ensino Integrado

A luta hegemônica contra a existência de uma dualidade na educação se apoia, ao longo da história, na busca pela construção de uma escola unitária de qualidade, gratuita, com uma educação omnilateral e um ensino politécnico. Essa unificação é capaz de contribuir para a desconstrução da dicotomia histórica entre trabalho intelectual e trabalho manual, assim como para o movimento de lutas de classes.

Segundo Ramos (2008), a união entre trabalho e educação corresponde a um caminho para a emancipação humana e para a desalienação da classe oprimida. O trabalho corresponde, em seu sentido ontológico-histórico, a um princípio educativo capaz de proporcionar a evolução do ensino propedêutico. Este ensino não assegura aos integrantes envolvidos a possibilidade de relações concretas com as suas vidas, uma vez que é puramente instrucional. Em contrapartida, a relação trabalho-educação permite que os estudantes compreendam que todos os seres humanos enquanto seres práticos-produtores de si mesmo e da sociedade ao redor, são capazes de alcançar conhecimentos intelectuais e culturais.

Para Marx e Engels (2001), ao longo de suas vidas, os homens são produtos do que eles construíram ao longo do tempo. “O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o *que* eles produzem, quanto com a sua maneira *como* produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção”⁶. Nesse sentido,

[...] a verdadeira riqueza intelectual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais. É só dessa maneira que cada indivíduo em particular será libertado das diversas limitações nacionais e locais que encontra, sendo colocado em relações práticas com a produção do mundo inteiro (inclusive a produção intelectual) e posto em condições de adquirir a capacidade de desfrutar a produção do mundo inteiro em todos os seus domínios (criação dos homens). [...] Vê-se então que os indivíduos se criam *uns aos outros*, no sentido físico e no moral... (*Ibidem.*, p. 34).

A superação do modelo de educação burguesa e as tentativas de propor um ensino igualitário e acessível a todos teve as suas bases originárias da teoria marxista e da proposta de num modelo de socialismo científico, isto é, de transição para um modelo de sociedade comunista. O comunismo é “[...] o movimento *real* que supera o estado atual de coisas. As condições desse movimento resultam das premissas atualmente existentes”⁷.

6. *Ibidem*, p. 11.

7. *Ibidem*, p. 32.

De acordo com a teoria marxista, a união entre educação propedêutica e educação profissionalizante, diferentemente da visão de um sistema capitalista de formação, tem como principal objetivo atingir uma formação omnilateral do homem. Neste modelo proposto por Marx e Engels, a divisão de classes seria extinta e, conseqüentemente, abriria caminho para alcançar a utópica formação omnilateral e politécnica dos sujeitos, isto é, haveria equidade entre os homens nas suas mais diversas dimensões: social, cultural, econômica, política e científica (Manacorda, 1989 *apud* Lombardi, 2008; Porto, 2015).

Ao longo do tempo, diversos pensadores marxistas e socialistas tomaram por base as concepções e teorias de Marx e Engels, devido a grandeza de suas contribuições filosóficas para a educação. Um dos pensadores mais destacados, cujos escritos e contribuições basearam-se nas teorias marxistas, foi o filósofo Antônio Gramsci. Para ele, a escola é o principal veículo para o crescimento da classe trabalhadora, uma vez que possibilita o crescimento intelectual e cultural das massas (Saviani, 2013).

Dentre as contribuições de Gramsci, as mais destacáveis são a luta pelas classes oprimidas e a criação de uma escola de formação mais holística, chamada de escola unitária. Essa escola tinha como objetivo inserir os estudantes na vida em sociedade ao mesmo tempo em que eleva os seus conhecimentos intelectuais. O advento desse formato de educação integral conduziria os alunos para o caminho da autonomia.

É plausível destacar que existem divergências nas teorias de Marx e Engels e de Gramsci, quando o assunto é a respeito da escola unitária e da formação humana integral. No entanto, apesar das divergências, suas opiniões se completam entre si (Moura, 2013).

Marx e Engels tiveram como enfoque a formação intelectual e a universalização do conhecimento, como forma de elevar as classes menos favorecidas a um nível mais elevado da dimensão intelectual. Na visão de Marx e Engels, a politecnicidade ou omnilateralidade só seria possível existir em uma sociedade após a conquista do poder político pela classe trabalhadora. Dessa forma, em suas obras, esses filósofos não se dedicaram efetivamente à questão da educação, mas associavam a formação intelectual com o ensino-trabalho, como forma de transformação da sociedade (Moura, 2013; Porto, 2015; Santos; Comar, 2013).

Segundo Moura (2013), Gramsci, por sua vez, desenvolveu uma interpretação complementar que reformulava a teoria marxista nas dimensões intelectual, cultural e humanística. Uma formação humanista se associa à necessidade de inserir os estudantes no meio social, elevando-os a um certo grau de maturidade intelectual e prática e a uma conseqüente autonomia, independentemente do trabalho ou classe social.

Segundo Porto (2015), para que a sociedade brasileira atinja a emancipação humana, faz-se necessário uma mudança nas relações sociais, na educação e no trabalho,

visto que tais atividades essenciais para o desenvolvimento da vida humana devem ser produtos das necessidades do indivíduo e não o contrário. Nessa perspectiva, as relações humanas da formação dependem da superação da hegemonia de uma EPIEM voltada para a técnica. É necessário replanejar e desfragmentar os currículos, eliminando um modelo de formação para “executar tarefas”.

Do exposto até aqui, é inegável o mérito dos filósofos Marx, Engels e Gramsci para a construção de uma educação unitária, omnilateral e politécnica. Suas concepções são sintetizadas por meio de princípios que exibem o ideário inovador para a educação, que “deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades” (Lombardi, 2005, p. 20-21 *apud* Santos; Comar, 2013, p. 8).

3 Conquistas e retrocessos da educação profissional integrada ao Ensino Médio no Brasil

De acordo com Vieira e Souza Junior (2016), a Educação Profissional está presente na vida do homem desde os tempos antigos, em que saberes e técnicas de trabalho eram repassados de geração em geração, pelo modo da observação e repetição. Por isso, Saviani (2007, p. 154) destaca que,

se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Nos tempos remotos, o trabalho era realizado predominantemente por escravos. Essa divisão social do trabalho e a hierarquização existente foi levada também para a educação. Existia uma educação voltada para as atividades intelectuais para a elite econômica, preparatória para dar continuidade aos estudos, enquanto para o trabalhador braçal e, portanto, indignos sob a visão da elite, restava o aprendizado de atividades artesanais e de fabrico (Saviani, 2007; Vieira; Souza Junior, 2016).

A Revolução Industrial consolidada em meados do século XIX marcou a transição do procedimento artesanal para produção em massa, visto que com o passar dos anos a demanda de mão-de-obra cresceu estrondosamente. Dessa forma, no processo manufaturado, já não era mais viável o “aprender fazendo”. Por conta disso, ocorreu a disseminação das escolas para as classes trabalhadoras, a partir das Escolas de Aprendizes Artífices (Vieira; Souza Junior, 2016).

Verifica-se, portanto, que a compreensão da história da educação profissional surgiu, assim como as suas concepções e metodologias, com o capitalismo, e se consolidou a partir da Revolução Industrial que, embora revolucionária no sentido econômico, manteve e contribuiu para perpetuar ainda mais a histórica dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, proveniente da educação propedêutica (Tomé, 2012). Nessa perspectiva, o

[...] processo de industrialização e modernização das relações de produção da sociedade brasileira exigiu um posicionamento mais efetivo das camadas dirigentes com relação à educação nacional, como resposta a essas demandas, foram promulgados diversos Decretos-Lei para normatizar a estruturação da educação. Este conjunto de decretos ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema, em função do então ministro da educação, Gustavo Capanema. O conjunto desses Decretos-Lei evidencia a importância que passou a ter a educação dentro do país e, em especial, a educação profissional, pois foram definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia e para a formação de professores em nível médio (Moura, 2007, p. 8-9).

Nesse sentido, observa-se que a expansão do ensino para todos no Brasil, independente de classe social, se oficializou com a promulgação da primeira constituição que trata do ensino profissional, a de 1937. De acordo com Tomé (2012, p. 6), “com a nova constituição, as Escolas de Aprendizes Artífices passam a ser denominadas Liceus Industriais”. Cerqueira (2016, p. 89) afirma que, “nesta época, o Brasil era fundamentalmente agrário e sua sociedade possuía uma estrutura oligárquica, com a ausência da classe operária”.

Em 1922, ocorreu a criação do Partido Comunista do Brasil (PCB), responsável pela difusão dos pensamentos de Marx e Engels, a respeito da omnilateralidade e politecnicidade na educação brasileira. No entanto, o Golpe Militar de 1964 interrompeu o processo de difusão da teoria marxista que embora permanece em discussão entre os pensadores de forma “clandestina” (Sampaio, 1997 *apud* Cerqueira, 2016).

Após o longo período perturbador do regime militar, a década de 1980 deu luz ao regime democrático no Brasil, concretizado oficialmente pela promulgação da nova Constituição de 1988. A redemocratização proporcionou aos estudiosos do âmbito educacional a possibilidade de diálogo e discussões acerca dos problemas enfrentados pela educação (Sant’ana; Silva; Lemos, 2018).

No entanto, todo o avanço conquistado em defesa de uma educação mais libertária, antes do Golpe Militar de 1964, foi suprimido por sua dominação autoritária que impôs à sociedade um modelo de educação voltado para a indústria, essência do capitalismo dominante. Nesse sentido, os profissionais da educação, que em vias

defendiam os interesses da comunidade frente às autoridades, passaram a atuar como instrumentadores à mercê do Estado.

O movimento de democratização da educação já era discutido ao redor do mundo, sendo os seus precursores, sobretudo, os filósofos Karl Marx, Friedrich Engels e Antônio Gramsci, grandes pensadores da Contemporaneidade. Apenas na década de 1970 os escritos de Gramsci chegaram ao Brasil. Inicialmente como modismo, mas gradativamente seus conceitos e teorias passaram a ser discutidos dentro das universidades, sobretudo nas instituições correspondentes ao espectro esquerdista do país (Cerqueira, 2016).

Segundo Porto (2015, p. 465), “no Brasil a proposta de uma pedagogia socialista, fundamentada no materialismo histórico, materializa-se na pedagogia histórico-crítica (PHC), formulada inicialmente por Dermeval Saviani no final da década de 1970 e início de 1980”. É válido destacar que embora formulada *a priori* por Saviani, muitos outros pensadores contribuíram para a construção dessa pedagogia que permanece em construção até os dias de hoje.

A PHC tem as suas fundamentações teóricas baseadas nas teorias desenvolvidas por Karl Marx e Friedrich Engels, além de outros pensamentos marxistas. Segundo Saviani (2007, p. 420 *apud* Porto, 2015, p. 469),

a prática pedagógica histórico-crítica tem no conceito da *práxis* uma das suas principais categorias. A *práxis* é entendida como a prática fundamentada teoricamente. A prática sem teoria é espontaneísmo, é o fazer pelo fazer. Por outro lado, a teoria sem a prática é contemplação, idealismo. Portanto, a teoria dá sentido à prática e esta última se torna fundamento e critério de verdade da primeira. Elas são opostas, mas se relacionam dialeticamente produzindo a *práxis*, tornando-se indissociáveis. A PHC busca a unidade da teoria-prática, fundamentada no processo de produção do conhecimento delineado por Marx no método da crítica à economia política.

Segundo Porto (2015, p. 469), a PHC se dá por meio de cinco passos: “prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final”. Cabe destacar que “esses passos são interdependentes e articulam-se dialeticamente, não seguindo uma sequência lógico-formal”. Em suma, tem-se:

A prática social inicial é determinada pelo professor, que, neste momento, é o sujeito mais desenvolvido e com maior acúmulo de conhecimentos e, portanto, com uma compreensão melhor, apesar de ainda precária, da prática social em relação aos alunos. [...] O segundo passo é a problematização, que é a identificação dos principais problemas da prática social. [...] A instrumentalização é o terceiro passo e se refere a subsidiar aos alunos os instrumentos teóricos e práticos necessários para o entendimento e a transformação da prática social. [...] O passo posterior é a catarse: momento da incorporação e da aprendizagem

efetiva dos elementos culturais. Os alunos deixam de ter uma visão sincrética e caótica da prática social para ter compreensão da sua totalidade. [...] quinto e último passo, que é novamente a prática social. Depois de todo o caminho percorrido durante a problematização, a instrumentalização e a catarse, os alunos percebem a prática social em sua totalidade, diferente da visão confusa inicial. A compreensão da prática social sofre um salto qualitativo e, nesse momento, os alunos alcançam o professor e a sua visão sintética inicial. É nesse sentido que Saviani afirma que a educação parte de uma condição de desigualdade no ponto de partida e de uma possível igualdade no ponto de chegada.

Portanto, o responsável pela sistematização da tentativa de introdução de uma educação omnilateral e politécnica, originadas pelo pensamento marxista e pela filosofia da *práxis*, foi o professor Dermeval Saviani no ano de 1988, com a inauguração da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), cujo objetivo principal era pensar um projeto de educação unitária que rompesse a persistente dualidade no ensino (Cerqueira, 2016).

Em termos legais, os movimentos reivindicatórios por uma educação integrada na perspectiva de escola unitária efetivaram-se no papel em 20 de dezembro de 1996, quando foi promulgada a Lei n.º 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Essa lei promoveu a possibilidade de “vinculação e integração dos conhecimentos de caráter geral e específico, ou seja, na visão do trabalho como princípio educativo, onde este é mediado pela construção de conhecimentos por meio de uma perspectiva ontológica e histórica” (Sant’ana; Silva; Lemos, 2018, P. 79).

Segundo Ramos (2017), as mobilizações que nortearam a LDBEN e a proposta de integração no formato de Ensino Médio Integrado se direcionava no sentido de superar a histórica dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual. Assim,

a educação politécnica seria o horizonte, compreendida como aquela capaz de proporcionar aos estudantes a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção. Superar-se-ia, assim, a formação, estritamente, técnica para os trabalhadores e a acadêmica para as elites. Ao invés de uma formação restrita a um ramo profissional, esta teria o caráter omnilateral, isto é, voltada para o desenvolvimento dos sujeitos em “todas as direções”. De fato, a compreensão dos fundamentos da produção, pelos estudantes, implica compreender, também, seu lugar na divisão social do trabalho; isto é, as determinações históricas de suas condições econômicas, sociais e culturais, as quais, sendo questionadas pela mediação de conhecimento, podem ser transformadas não apenas subjetivamente, mas politicamente, mediante o reconhecimento de sua identidade de classe (*Ibidem.*, p. 29).

A incorporação do trabalho como princípio educativo foi um grande marco no caminho de democratização da educação, sobretudo como movimento de resistência,

haja vista que ao compreender que todos os sujeitos, independente de classe social, são seres práticos produtos, e que o conhecimento é um produto dessas práticas sociais, conclui-se que ninguém deve ser privado de acesso a conhecimentos que lhes permitam viver uma vida plena em sociedade.

No entanto, houve um retrocesso. Menos de um ano depois, o Decreto 2.208/1997 ignorou a integração proposta pela LDBEN, separando a formação básica da formação profissional, impossibilitando que ambas estivessem presentes num mesmo currículo. Não obstante, as lutas democráticas permaneceram e logo no primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, houve a revogação do Decreto 2.208/1997 pelo Decreto 5.154/2004, retomando as discussões sobre uma formação integrada (Ramos, 2017).

Assim, com a revogação do Decreto 2.208/1997, a EPIEM retoma a luta pela integração nos diversos campos do saber que proporciona ao homem uma visão mais ampla do meio o qual ele está inserido e da sociedade em geral. “A relação e integração da teoria e prática, do trabalho manual e intelectual, da cultura técnica e a cultura geral, interiorização e objetivação representa um avanço conceitual e a materialização de uma proposta pedagógica avançada em direção à politecnicidade” (Simões, 2007, p. 84).

Em linhas gerais, a educação brasileira, sobretudo o Ensino Médio, tem sido alvo constante de reformas. As mudanças vislumbradas ao longo da história “traz consigo concepções de homem, de trabalho e de sociedade que, pelo caráter político do processo de organização da educação, se faz refletir na forma como as políticas educacionais são concebidas, elaboradas e implementadas” (Moura, 2021).

O principal problema dessa busca identitária é que, como o conhecimento é poder, o lado antidemocrático existente nessa busca de identidade do sistema educacional brasileiro, tenta impor legislações que incorpore “uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania (Silva, 2018, p. 11 *apud* Moura, 2021, p. 165). Essa lógica tem sido responsável pelo enfraquecimento e distorção de concepções como formação humana integral e trabalho como princípio educativo no sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, embora já vivenciado esse longo percurso histórico de reformas, o atual cenário educacional permanece em constante mudança. A última foi consubstanciada pela contrarreforma Lei n.º 13.415/2017 que articula mudanças na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT) (Moura, 2021).

Essa contrarreforma surgiu de maneira antidemocrática e totalmente autoritária, fundada pela uma Medida Provisória n.º 746/2016, que é uma medida excepcional

utilizada em casos emergenciais, que foi respaldada pelo pretexto de aumentar a qualidade do Ensino Médio vigente. No entanto, ao analisar de forma transparente, o que se observa é que essa medida surgiu “para atacar o que se conquistou com a proposta da formação integrada, atingir o projeto de formação dos sujeitos na perspectiva da omnilateralidade e da integralidade da formação. A contrarreforma é, também, um ataque aos direitos da classe trabalhadora” uma vez que restringe mais uma vez a acessibilidade a uma educação pública de qualidade (Ramos, 2017, p. 38).

As alterações mencionadas decorrentes da Lei n.º 13.415/2017 ainda não foram vivenciadas na prática pelo sistema educacional brasileiro, visto que a sua implantação ocorrerá de forma progressiva nas escolas do Brasil entre dos anos de 2022 até 2024. Dentre as mudanças propostas pela Lei n.º 13.415/2017, destaca-se a alteração estabelecida no artigo 4 da LDBEN:

O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017 *apud* Moura, 2021, p. 75).

Outras mudanças impostas que afetam diretamente a EPIEM são:

[...] a redução da carga horária de formação geral para 1800 horas; a redução da formação em Ciências Humanas e Sociais pela não obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia; a fragmentação de parte da carga horária (600 horas) em itinerários formativos; a separação da Educação Profissional da Educação Básica, por meio da transformação do primeiro em um dos itinerários formativos; o caráter “não escolar” conferido à Educação Profissional, dado que esta pode se realizar em instituições não escolares, seus professores prescindem de formação científica e pedagógica pelo dispositivo do “notório saber”, e as competências, desenvolvidas em outras experiências, podem ser reconhecidas e aproveitadas; a redução da carga horária da Educação Profissional como itinerário de 600 horas, o que contraria o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Dcnept) (Ramos, 2017, p. 38).

Nessa perspectiva, as mudanças impostas têm a finalidade de alienar aspectos intelectuais da formação geral, ao reduzir a carga horária de 2400 horas para 1800 horas obrigatórias. Segundo Araújo (2018, p. 224 *apud* Moura, 2021, p. 177) essa redução negligencia a importância singular de cada disciplina na formação do estudante, haja vista que ocorre a redução da carga horária de disciplinas como “Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Educação Física e Artes, ou seja, disci-

plinas que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico-racional e das amplas capacidades humanas necessárias ao comportamento autônomo e cidadão”.

Dessa forma, o que se observa é um retrocesso do sistema educacional brasileiro e um currículo novamente fragmentado: de um lado a redução da carga horária dos conteúdos de formação básica que são extremamente necessários para o processo de formação humana intelectual e do outro a oferta dos itinerários formativos que possibilita uma formação profissional desconectada com a formação básica. Esse é o projeto perfeito para formar indivíduos alienados, pouco críticos e pouco emancipados, que funcionem apenas como uma engrenagem no sistema capitalista.

5. Considerações finais

A histórica dualidade no sistema educacional brasileiro nos provou até os dias de hoje que a sua presença contribuiu, em maior medida, para o aumento da divisão de classe social, além de ser a responsável pela fragmentação do currículo. Por isso, compreender o trabalho como princípio educativo e sua articulação com as outras dimensões do saber – como cultura, ciência e tecnologia – possibilita entender o conhecimento como um instrumento de formação humana e não como um instrumento de formação de profissionais para atuar no mercado de trabalho.

Em suma, o longo processo histórico de lutas para a conquista de uma educação integrada e do trabalho como princípio educativo se dá numa perspectiva de atingir uma formação mais humana e plena dos estudantes. Essa formação visa conquistar uma sociedade mais justa e igualitária em que se concretize a superação real da diferença de classes sociais e de outras formas de discriminação.

A contrarreforma prestes a ser vivenciada seguramente trará resultados negativos para o sistema educacional brasileiro, haja vista que fragiliza o Ensino Médio e negligência o processo formativo essencial para a formação plena dos estudantes. No entanto, como se deu ao longo de toda a história, é necessário acreditar que os movimentos de resistência baseados em princípios éticos e morais serão capazes de driblar essa contrarreforma.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 07 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso: 07 nov. 2022.

CERQUEIRA, B. R. E. S. **A Educação Politécnica no Brasil do século XXI**. 2016. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Bahia. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/31391/1/Disserta%3a7%3a3o%20de%20Mestrado.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

LOMBARDI, J. C. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: SAVIANI, D. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas Autores Associados, 2008. p. 1-38. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9581>. Acesso em: 07 nov. 2022.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010. Disponível em: https://gepel.furg.br/images/MANACORDA_MARX_E_A_PEDAGOGIA_MODERNA.pdf. Acesso em: 07 nov. 2022.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando Publicações, 2011. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2022.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 1-27, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 10 abr. 2022.

MOURA, D. H. Ensino Médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2022.

MOURA, D. H.; BENACHIO, E. C. REFORMA DO ENSINO MÉDIO: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Revista Trabalho Necessário** [online], v. 19, n. 39, p. 163-187, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47479>. Acesso em: 20 dez. 2022.

PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rev. Ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

PORTO, C. C. B. A. A EDUCAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA: de Marx a Saviani. **Revista Contemporânea de Educação** [online], vol. 10, n. 20, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2222/2292>. Acesso em: 09 abr. 2022.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Brasília, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwi.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2022.

RAMOS, M. ENSINO MÉDIO INTEGRADO: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C.; Nascimento da Silva, C. N. (Org.). **ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017. p. 20-43. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

SANT'ANA, W. P.; SILVA, H. B.; LEMOS, G. C. Ensino Médio integrado à educação profissional: algumas concepções. **Revista Tecnia** [online], v. 3, n. 1, p. 67-87, 2018. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/tecnia/article/view/124>. Acesso em: 06 nov. 2022.

SANTOS, F. S.; COMAR, S. R. As Contribuições do Pensamento de Marx, Engels e Gramsci para a formação humana no contexto do modo de produção capitalista. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, vol. 2, n. 1, 2013. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/1179>. Acesso em: 09 abr. 2022.

SAVIANI, D. TRABALHO E EDUCAÇÃO: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 32, p. 152-180, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42 ed. Campinas: Autores Associados, 2012. Disponível em: <https://petpe-ufba.files.wordpress.com/2016/02/savianidermeval-escolaedemocracia.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2022.

SAVIANI, D. Gramsci e a Educação no Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; MAGALHÃES, L. D. R.; SANTOS, W. S. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 1. ed. Campinas: Navegando Publicações, 2013, p. 60-79.

SIMÕES, C. A. *Juventude e educação técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=89111. Acesso em: 07 nov. 2022.

TOMÉ, A. C. A. TRABALHO E/OU EDUCAÇÃO: História da Educação Profissional no Brasil. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.35819/tear.v1.n2.a1740>. Acesso em: 10 abr. 2022.

VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA JUNIOR, A. A Educação Profissional no Brasil. **Revista Interações**, v.12, n.40, p. 152-169, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.10691>. Acesso em: 10 abr. 2022.

Recebido em: 18 de novembro de 2023

Aprovado em: 19 de janeiro de 2024